

Gruschka, Andreas

## Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

*Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 71-79



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 71-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83974 - DOI: 10.25656/01:8397

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-83974>

<https://doi.org/10.25656/01:8397>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 30

FRÜHJAHR 2003

---

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BÜCHSE DER PANDORA

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
in der BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Tel. 0251/51747

*Schriftleitung:*

Gisela Blankertz	Dr. Sieglinde Jornitz
Potstiege 48	Leipzigerstr. 49
48161 Münster	60487 Frankfurt/Main

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Telefon 0251/51747  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO inkl. Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

**Copyright:**

© 2003 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISBN 3-88178-140-0  
ISSN 0933-6389

*Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:*

BÜchse der Pandora Verlags-GmbH, 35538 Wetzlar, Postfach 2820

*Einband und Ausstattung:* Peter Großhaus, Wetzlar

*Gesamtherstellung:* Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

**Aktuelles Thema**

- 5 *Stefan Blankertz*  
Unternehmen Schule?  
Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung  
marktlicher Schulstrukturreformen

**Kältestudie I**

- 24 *Andreas Gruschka*  
Mit Regelverletzungen umgehen -  
Was dabei gelernt werden kann und muss

**Kältestudie II**

- 43 *Rainer Pagel*  
Psychiatrische Pillen statt Pädagogik  
Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und  
der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin®

**Der Reformvorschlag**

- 54 *Ulrich Oevermann*  
Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht  
und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

**Diskussion I**

- 71 *Andreas Gruschka*  
Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

**Diskussion II**

- 80 *Stefan Blankertz*  
Professionalisierung oder Standesinteressen?

**Didaktikum**

- 85 *Sieglinde Jorntz*  
erschließen - abschließen - ausschließen  
Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

**Marktforschung**

- 98 *Karl-Heinz Dammer*  
Pädagogischer Thanatos  
Ober die Fallstricke der Werbung für den Lehrerberuf

**Dokumentation**

- 102 Erziehung: Überwiegend dilettantisch

*Andreas Gruschka*

## Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

### I

Schon lange konfrontiert Ulrich Oevermann durch seine Thesen und Theorien die Pädagogen mit ihrem Ungenügen an der selbst gestellten Aufgabe: Die wissenschaftliche Pädagogik sollte in seinen Augen an einem »notorischen strukturtheoretischen Defizit« ihrer Argumentationsweise, das bedeutet nichts weniger als an der weitgehenden Unfähigkeit zur erschließenden Erforschung der Praxis, leiden. Die Lehrberufe sollten an der »mangelnden Professionalisierung der professionalisierungsbedürftigen Tätigkeit« der Erziehung und Bildung leiden. Seit geraumer Zeit spitzt Oevermann diese Kritik durch die Forderung zu, den gesetzlichen Schulzwang abzuschaffen. Der Strukturtheoretiker wird praktisch, indem er eine tief in der Gesellschaft verankerte Struktur, die öffentliche Pflichtschule, zur Disposition stellt!

Damit schlägt der Soziologe keineswegs die Entschulung der Gesellschaft vor, und ebenso wenig verbirgt sich hinter seiner Forderung ein antipädagogischer Affekt. Im Gegenteil verteidigt Oevermann die Schule, Bildung und Erziehung bleiben eine strukturtheoretisch begründete Notwendigkeit. Mit der Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht postuliert er lediglich, die praktische Konsequenz aus einer Theorie der Professionalität zu ziehen, nach der Lehrberufe objektiv, also von der ihnen gestellten Aufgabe professionalisierungsbedürftig sind, während die institutionelle Form dieser Tätigkeit wegen des Schulzwangs jede Chance auf Professionalisierung zunichte mache. Die frohe Botschaft lautet: Habt den Mut, den Schulzwang abzuschaffen und in den Schulen wird es endlich so zugehen, wie es in ihnen zugehen sollte.

Nun zeigen die Debatten nach PISA, dass die Gesellschaft sogar unter dem Schock des Versagensattestes keine Aufforderung zu der von Oevermann postulierten Professionalisierung der Lehrtätigkeit sieht. Vielmehr würde es für die meisten Bildungspolitiker und die dem Volke die Stimme gebenden journalistischen Beobachter schon reichen, wenn die deutschen Schüler durch gezieltes Training sich um die Punkte der PISA-Skala verbessern würden, die ihnen einen Platz in der Spitzengruppe ermöglichte. Wenn PISA so verpuffen kann, wird es erst einmal nichts mit der Umsetzung der Forderung werden können, das weiß auch ihr Verfechter.

Der spricht von vielfältigen Widerständen, die er gegen seine Überlegungen immer wieder zu hören bekomme, und ordnet sie in seine Theorie ein, indem er von der eigenen Überraschung etwas mitteilt, die ihn gepackt habe, als ihm das schier Udenkbare als das logische und damit zwingend aus seiner Theorie der Professio-

nalisierung sich Ableitende zu Bewusstsein gekommen sei. Und in der Tat werden in unserer Gesellschaft gegen alle empirische Erfahrung über die negativen Wirkungen eines Schulbesuches aus Zwang Mythen zur Notwendigkeit einer juridischen Absicherung und zur empirischen Wirkung der öffentlichen Schule aufrecht erhalten: Wer würde schon freiwillig in die Schule gehen? So kommt es fast einem Tabubruch gleich, eine Schule zu fordern, in der der gesetzliche Schulzwang entfallen ist.

## II

Will man verstehen, warum die Forderung und die mit ihr verknüpfte Lösung des Problems der Professionalität so vehement abgewehrt wird, sollte man den Widerstand freilich auch als möglichen Mangel an Überzeugungskraft der Argumentation ernst nehmen und darf ihn nicht einfach unter das Tabu verbuchen.

Dabei kann deutlich werden, dass die Schwierigkeiten des Nachvollzuges des Vorschlages nicht an der Analyse der gegenwärtigen Schulsituation festgemacht werden können, sondern an ihrer Verknüpfung mit dem einen archimedischen Punkt: der sowohl für das Unheil als auch das Heil verantwortlich gemacht wird, dem gesetzlichen Schulzwang. Ohne diesen Fokus der Problemlösung dürfte die scharfe Schulkritik Oevermanns mit weitreichender Zustimmung rechnen können. Denn seine Hinweise zum Ungenügen der Schule an der eigenen Aufgabe wird jeder, der nicht von vorne herein der Idealisierung seiner Schulgeschichte aufsitzt, bestätigen und verlängern können. Die von Oevermann geschilderte *déformation professionnelle* kennt jeder aus primärer Anschauung. Die unpädagogischen Überformungen und Deformationen des Lernens aus Zwang und die Folgen, die der Lehrer zu tragen hat, weil er die Schüler gegen ihren Willen unterrichtet (Feindseligkeit, Disziplinprobleme, Demotivierung usw.), gehören zum Berufsalltag. Sie bestimmen ihn so sehr, dass man nicht selten die ganze Schule zum Teufel wünschen möchte. Dass daran aber strukturell ausschließlich oder auch nur maßgeblich der gesetzliche Schulzwang schuld sein soll, irritiert angesichts der erlebten Komplexität der Faktoren, die zu dieser Lage geführt haben.

Auch hinsichtlich des Maßstabs für die Professionalität der pädagogischen Aufgabenbestimmung kann Oevermann mit breiter Zustimmung rechnen, man müsste ihn nur eindeutschen: Was er als Analytiker des Sozialen aus seiner hoch abstrakt formulierten Professionstheorie als Wesensmerkmale akademisch gebildeter Berufe ableitet, ist nämlich schon lange fester Bestandteil der pädagogischen Denkform. Seine Rede von der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs entspricht inhaltlich weitgehend dem, was etwa Nohl, Litt, W. Flitner über das »pädagogische Verhältnis« (Nohl) (das pädagogische Arbeitsbündnis sensu Oevermann) ab den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ausgeführt haben. Jeder Lehrer, der noch ein wenig in diese pädagogische Denkform eingeführt worden ist, kann nach entsprechender Übersetzungshilfe die oevermannsche Theorie auf die Normen des pädagogischen Verhältnisses beziehen. Die Merkmale, die er für das Arbeitsbündnis aus der Verpflichtung auf

eine stellvertretende Deutung ausweist, sind u.a. die der Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; ob der Autor das weiß oder nicht, akzeptieren oder zurückweisen mag, ist sekundär.

Freilich haben sich die Pädagogen angewöhnt, eine Denkform eine Denkform sein zu lassen, es machte ihnen augenscheinlich nie besondere Probleme, in einer Praxis zu stehen, die systematisch die Erfüllung der Komponenten des pädagogischen Verhältnisses unterbot.

Kritik und Anspruch stehen also keineswegs in einer tabuierten Sphäre. Und weil das so ist, mag man sich tatsächlich wundern, warum die Pädagogen über seinen Vorschlag den Kopf schütteln. Ginge es sowohl in der Sache als auch in der sozialen Argumentation lediglich um eine Frage der Logik, so bleibt die fehlende Bereitschaft der Pädagogen auffällig, der Aufhebung des Schulzwang zuzustimmen. Wollen sie die Kritik und den Anspruch etwa nicht in einer wahren Praxis pädagogischer Arbeitsbündnisse aufheben? Das verwies, wenn es so wäre, nun wahrlich auf ein tief sitzendes Tabu, eine Ergänzung zu denjenigen, die Adorno bezeichnet hatte.

Ich sehe zwei Punkte, die für ein Tabu gegenüber der Forderung Oevermanns sprechen, möchte es freilich anders als er interpretieren.

Zum einen haben nach meiner Beobachtung Lehrer eine eminente Angst davor, dass sie nicht mehr nachgefragt werden könnten, sobald es den Schülern freigestellt wird, sie aufzusuchen. Sollten die Kinder nicht mehr zur Schule gezwungen werden, so werden sie – das ist die unmittelbar hervorbrechende Phantasie – zu allen Schandtaten in die Kaufhäuser, Spielhöhlen und Einkaufszonen aufbrechen.<sup>1</sup> Ausdruck bekommt diese Phantasie aber nicht nur mit dem Zwang zum Schulbesuch, sie verlängert sich auch in die Schule. Würden die Schüler nicht unausgesetzt in Arbeiten bewertet, sie würden keine Arbeiten mehr schreiben oder sie nicht mehr ernst nehmen. Der darin sich ausdrückende pädagogische Pessimismus wird tabuiert, weil mit seinem Aussprechen das Eingeständnis verbunden wäre, das nicht ausgesprochen werden darf, dass die Schule nämlich nicht zur Mündigkeit erzieht, vielmehr die Erzieher gezwungen sind, die Knute nachhaltig über den Köpfen der Schüler zu halten. Kurz: Es gibt kein Lernen ohne Zwang!

Gegen diese negative Anthropologie des Kindes agitierte seit jeher die Alternativ- oder Antipädagogik. Sie sah die Verwirklichung der Pädagogik von der Aufhebung des äußeren und verinnerlichten Schul- und Erziehungszwanges abhängig und setzte dagegen auf ein Lernen aus Neugierde. Litts Epoche machende Schrift »Führen und Wachsenlassen« versuchte diese (reformpädagogische) Kritik in die Normalpädagogik zurückzuholen, die Schulkritik also mit Hilfe der Schulreform zu versöhnen. In dieser Tradition stehen heute viele Reformschulen, die schon deswegen glauben, dass sie nichts mit dem Schulzwang zu tun haben, weil man zu ihnen nicht nur freiwillig, sondern auch aus Überzeugung geht.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik nohlscher Provenienz hat dagegen erst gar nicht versucht, die »wahre Pädagogik« mit den Bedingungen der Zwangs- und Massenschule zu vermitteln. Sie ging immer vom Modell der pädagogischen Paargruppe aus: Das Modell: Jean Jacques und Emile konkretisiert sich in der Dyade von Zög-

ling und Erzieher. Die liebende Nähe beider zu einander und die Mediatisierung dieser Intimität für den Bildungsvorgang, der als das wechselseitige Streben nach Erkenntnis verstanden wird, entspricht dabei genau den ersten beiden Bestimmungen des oevermannschen Arbeitsbündnisses.

Der verblasene Idealismus der nohlschen Konstruktion eines solchen allgemeingültigen pädagogischen Verhältnisses wurde in der Mitte der 60er der Schülergeneration wie Klaus Mollenhauer zu viel. Er machte sich daran, zu einem realistischen Lehrerbild überzugehen, das heißt, Fragen der Berufsethik und der Handlungslogik von den pragmatischen Bedingungen abhängig zu machen, durch die die Lehrtätigkeit real geprägt wird: den vielleicht dreißig Stunden Unterricht in zehn Klassen mit ca. dreihundert Schülern, einem standardisierenden Lehrplan und einer mit dem Berechtigungswesen juridisch und keineswegs pädagogisch definierten Organisationsstruktur. Der gesetzliche Schulzwang war in dieser »realistischen Wende« der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft aber kein Zentralaspekt. Vielmehr enthielt die Revision die Botschaft, man müsse eben in der Schule mit Lehrern rechnen und auskommen, die deutlich weniger zustande bringen würden als das »pädagogische Verhältnis«.

In die durch die Abrüstung der hohen Norm geschaffene Leerstelle rückten später die Wertkonservativen ein, die, angeführt von Brezinka, das pädagogische Verhältnis als Werteerziehung autoritativ beschworen und folglich in der Schulpflicht nicht nur kein Problem sahen, sondern es mit der Pflicht zum Vorbild sehr wohl kurzschließen konnten. Und schließlich wurde es möglich, dass Politiker Gefallen daran fanden, das Unterbieten dieses Berufsethos' als Ausdruck der Flucht der Lehrer in den Job mit zu viel »Ferien« zu geißeln.

Die Erziehungswissenschaft (das ist mein zweiter Punkt) antwortet darauf bis heute bevorzugt mit Postulatepädagogik: Leitbilder werden entworfen, mit denen alles mögliche Wünschenswerte nebeneinander gestellt wird, ohne auch nur einen Augenblick darüber nachzudenken, unter welchen Voraussetzungen dergleichen Praxis werden könnte. Leitbilder haben den Vorteil, dass man sich irgendwie nach ihnen richten kann, nicht aber in die Verlegenheit kommt, sie erfüllen zu müssen.

Das also, was Oevermann als notwendig aus der vom gesetzlichen Schulzwang befreiten Schule hervortreten sieht: das pädagogische Arbeitsbündnis, behandeln die in der Zwangsschule internierten Lehrer als pädagogisches Leitbild. Pädagogen in Theorie und Praxis vertrauen lieber auf das Leitbild als auf die Möglichkeit, nach der Abschaffung des Zwangs zum Arbeitsbündnis überzugehen. Sie tun das freilich in der Form, dass sie sich die Verwirklichung der Pädagogik nur so, als »Vision«, vorzustellen mögen, d.h. also nicht, weswegen alle realistisch vom Misstrauen gepackt werden, wenn ihnen die Lösung des Problems mit einfachen (ihre Verantwortung herausfordernden) Mitteln versprochen wird.



### III

Aus all dem lässt sich ableiten, dass die Reflexionen über das Professionelle der Lehrtätigkeit und diejenigen über die Zwangsschule in der pädagogischen Denkform auseinanderfallen. Es wird in ihr keine logische Beziehung der Verunmöglichung des einen (Pädagogik) durch das andere (gesetzlicher Schulzwang) gesehen, weil weder eine Logik der Erarbeitung von Erfüllungsbedingungen für die Aufgabenverpflichtung besteht noch ein gestörtes Verhältnis zu den institutionellen Grundlagen der Schule. Und weil ersteres nicht in den Berufsvorstellungen der Lehrer fundiert ist, haben sie auch kein Problem mit den unschönen Folgen des Schulzwanges.

Nun könnte man im Geiste der Professionalisierungsbedürftigkeitsthese Oevermanns fragen, was die Lehrer daran hindert, eine solche Verbindlichkeit für ihre Arbeit einzufordern und entsprechend für die Abschaffung der Schulpflicht in ihrem eigenen Interesse zu kämpfen. Unterlassen sie es, weil sie selbst denaturierte Insassen der Zwangsschule geworden sind, Lehrer also, egal ob sie dem Volke dienen sollten oder den Philologen, die sich zu Verwaltungsbeamten haben erniedrigen lassen?

Hier droht eine zirkuläre Argumentation, das Gegenteil dessen, was Oevermann beansprucht, nämlich eine aus der Wirklichkeit des Sozialen vorgenommene Erschließung einer Theorie mit Kritik am Verfehlen einer Aufgabe und seiner Therapie: Wenn aus der Zwangsschule die Verhinderung der Professionalisierung folgt, muss diese durch die Aufhebung des Zwanges herbeigeführt werden. Und auch wenn die Einrichtung und Aufrechterhaltung der Zwangsschule aus dem Mangel an Professionalitätsbewusstsein abgeleitet werden kann, dann muss der Zwang wegfallen.<sup>2</sup>

Vielleicht hängen beide Momente nicht so ursächlich aneinander, wie es Oevermann nahe legt. Kann man sich nicht auch Professionalität in einer Zwangsschule denken, weil sie gute Lehrer im Sinne der Vermittlung von Bildung ja nicht unmöglich macht. Muss man umgekehrt erwarten, dass auch in der vom Besuchszwang befreiten Schule Lehrer unterrichten werden, die das pädagogische Arbeitsbündnis mangelhaft beherrschen.

Ist es wenigstens so, dass in diesem Fall mehr Lehrer besser ihre Aufgabe lösen werden, so dass der Abschaffungsvorschlag der richtige Rat wäre?

Oevermann ist augenscheinlich der festen Überzeugung, dass das Unheil, das über die Schule gekommen ist, *die* Folge der Zwangslage ist, in die die Lehrer geraten sind. Und er koppelt dies mit der konstruktiven Unterstellung, dass die Einrichtung eines echten pädagogischen Arbeitsbündnisses auch in der Masseninstitution Schule möglich wäre, eben wenn nur eines ihrer Merkmale, der Zwang zu deren Besuch, entfallen würde.

Ich vermute, dass in dieser Kopplung von Diagnose und Therapie der Kern des Widerstandes steckt. Die Theorie überzeugt nicht, weil sie kontraintuitiv das Problem auf einen Faktor zusammenschnüren sucht: Man suche den großen Verursacher, man entmache ihn und alles, was vorher unterdrückt war, zugleich aber immerzu zur Entfaltung dränge, weil ja die Lehrtätigkeit professionalisierungsbedürftig ist, kann nun entbunden werden! Es geht also zu mechanisch zu in dieser Theorie: Man muss nur das Gegenteil von dem tun, was man negativ für das Ursächliche hält, und es kommt das Positive heraus?

Davon könnte nur ausgegangen werden, wenn dieser böse Bube wirklich für das Ausbleiben der Professionalisierung des Lehrberufs in der Praxis verantwortlich wäre. Es gibt für Oevermann keinen anderen Grund, warum das in der Logik der Praxis der stellvertretenden Deutung für den Lehrberuf charakteristisch werdende Ziel in der realen Praxis der Lehre sabotiert wird.

Die mit dem Professionsmuster verknüpfte kontrafaktische Unterstellung dessen, was gelten müsste, wenn es denn zu dieser erfolgreichen stellvertretenden Deutung im Lehrprozess kommen soll, steht nicht nur gegen das Faktum des gesetzlichen Schulzwanges. Die Erfahrung mit Schule teilt eine andere Kontrafaktizität mit, die das Vertrauen darauf, die oevermannsche Therapie würde alles zum Besseren verändern, deutlich schwächt. Lehrer werden nicht nur deformiert als Mitglieder der Zwangsschule, sondern auch als solche,

- die kein emphatisches Verhältnis zu den Inhalten ihrer Lehre haben, sondern sich damit bescheiden, wie »Zirkulationsagenten« (Adorno) aufzutreten und den Schülern etwas verklickerd verkaufen,
- die kein sympathetisches Verhältnis zu den Schülern – weder zu jedem einzelnen noch zur Lerngruppe oder Klasse – aufbauen und deswegen Bildungsprobleme als Erziehungsprobleme missverstehen und Erziehungsprobleme zu solchen des abweichenden Verhaltens erklären, auf die nur erzieherischer Zwang antworten kann,
- deren pädagogische Deutungsmuster sie erfolgreich (das heißt: mit guten pädagogischen Gründen) davor schützen, im Arbeitsbündnis sich ganz auf das zu kon-

zentrieren, was dort Sache der Bildung des Schülers ist und die statt dessen sich als Person oder ihre kommunikativen Beziehungsmuster zum Zentrum der Pädagogik erklären (etwa als »humanistische Psychopädagogen«),

- die den besten Willen dazu haben, der Bildung des Schülers zu dienen, denen es (als Dilettanten oder Mechaniker) aber schlicht an den hierfür grundlegenden Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen mangelt, ggf. so sehr, dass jede Fortbildung vergebene Müh' bedeuten würde.

Im Sinne des pädagogischen Arbeitsbündnisses müsste überlegt werden, wie man solcherlei Abweichungen von der Bildungsaufgabe vermeiden könnte. Naheliegend wäre es, wenn Oevermann radikale Berufsbeschränkungen gleich mit diskutieren würde, um zu verhindern, dass in die befreite Schule angesichts des gestiegenen Lehrbedarfs solche Menschen einrücken, denen die Einsicht in die »Professionalisierungsbedürftigkeit« ihres Tuns abgeht. Es reichte nicht aus, einen inneren Zwang zur Professionalität zu entbinden, sondern auch den äußeren zur Qualitätssicherung. Ohne diese dürften die in der Zwangsschule unter dem Deckel gehaltenen Konflikte, die aus der Diskrepanz zwischen Auftrag und Amtsausübung resultieren, explosionsartig hervortreten.

#### IV

Hier nun schlägt bei Oevermann die Stunde des Vergleichs und der Analogiebildung. Denn dass es so kommen kann/muss, beweist Oevermann an den angeblich erfolgreich professionalisierten Berufen. Dabei bleibt er auf der Ebene der Modellbildung und vermeidet es, die abweichende empirische Erfahrung mit dem Modell als würdiges Datum in die Theoriebildung einzubeziehen. Ähnlich wie es in der oevermannschen Argumentation den guten Lehrer in der Zwangsschule nicht gibt, ist in der Theorie kein unprofessioneller Arzt und Jurist vorgesehen.

Stattdessen übernimmt er von der Theorie der klassischen Professionen (sensu Parsons) das an der wissenschaftlichen Ausbildung und am Fallverstehen entwickelte »Sesam öffne dich!« für die Ausübung des professionalisierten Berufes. Danach soll sich das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler strukturell wie das des Arztes zum Patienten bestimmen lassen, man muss die Lehrer nur so stellen wie die Ärzte. Oevermann findet zwar eine Reihe von triftigen funktionalen Äquivalenten, aber mit diesen fallen die Spezifika des Lehrberufs nicht zusammen, zumal dann nicht, wenn wir die Konsultation des Patienten beim Arzt nicht als Umgang eines (ambulanten) Hauslehrers mit seinen von ihm aufgesuchten Schülern verlängern, sondern am Fortbestand der Schule festhalten. Schwer vorstellbar ist eine ärztliche Praxis als professionelle, die sich als Massenabfertigung organisierte. Das Krankenhaus ist das abschreckende Beispiel par excellence. Da muss man (jenseits des gesetzlichen Zwanges) hinein und will nicht hin, es sei denn, man weiß, dass es in ihm zuverlässig zugeht, wie in einer Kfz-Werkstatt es der Fall sein sollte (siehe Hüftgelenkoperation beim begnadeten Techniker).

Was am Krankenhaus verdeutlicht werden kann, hat auch Folgen für die Schule. Beide sind als Institutionen nicht zureichend definiert über die Professionalität der in ihnen Tätigen. Man müsste sich schon eine ganz andere und neue Schule ausdenken, damit nicht die tradierte Organisation des Betriebes zunichte macht, was Professionelle zu erreichen suchen. Und wir müssten uns wohl auch ein völlig anderes Verhältnis der Gesellschaft (und der Eltern) zur Schule vorstellen, damit diese nicht durch deren Erwartungen gegen ihre Bildungsziele eingestellt wird. Auf diese Weise würde aber deutlich mehr als bloß ein Professionsmerkmal gesichert.

Es ist merkwürdig zu beobachten, dass der Soziologe so wenig auf die vielen anderen Strukturmerkmale der Institution hinweist, die deren Arbeit und Leistung prägen, und er statt dessen im Gewande einer Professionalisierungstheorie ein pädagogisches Programm für den Lehrberuf revitalisiert und rechtfertigt, eines, das wie eingangs betont, zum Schatz pädagogischer Theoreme gehört.

Pädagogen hatten in der Praxis so viel Respekt, um nicht zu sagen Ehrfurcht vor der Wahrheit und Richtigkeit des »pädagogischen Bezuges«, dass sie nur sehr sparsam Gebrauch von ihr gemacht haben. Es stellt eine eigene Provokation dar, sie darauf aufmerksam zu machen, dass der gesetzliche Schulzwang sie nicht grundsätzlich daran hindert, gute Lehrer zu sein. Für die dennoch massiv eingreifende Behinderung ihrer Arbeit durch die von ihnen als allgegenwärtig empfundene »verwaltete Schule« wurden sie entschädigt mit der gesicherten Stelle des Unterrichtsbeamten. Wenn sie die gesetzliche Schulpflicht verteidigen, so referieren sie schon von daher nur heuchlerisch auf die Segnungen der Schule für alle: sie sind bei ihrem Berufsprivileg; und damit denken sie nicht anders als andere privilegierte Berufsgruppen. Die dennoch unverzichtbare Belehrung über die Professionalisierungsbedürftigkeit ihrer Praxis können sie lesen wie weiland Nohls Hinweis zur Struktur des pädagogischen Bezuges. Es spricht vieles dafür, dass die Tendenz zur Anmutung und Einstimmung, die von der Figur ausgeht, auch in der freien Schule gelten würde.

## V

Angesichts dieser Selbstimmunisierung einer Berufsgruppe kann man schon wütend werden und in schierer Verzweiflung mit der gesetzlichen Schulpflicht zur Waffe greifen, um die Saturierten aufzustören. Denn danach müssten Lehrer eigentlich das werden, was sie durchweg nicht sein wollen: Mitglieder eines freien Berufes und damit, als Anbieter auf dem pädagogischen Markt, gezwungen zu tun, was ihres Amtes wäre.

Hinter der Wut steckt das Leiden an der Schule, das die Verfechter des Betriebes nicht mehr spüren oder sich nicht eingestehen wollen. Deswegen macht sich im Widerstand gegen die Theorie eben auch Abwehr bemerkbar. Soziologisch an ihr ist die Unterstellung einer Gelenkstelle, die jenseits des subjektiven Wollens Verhaltensweisen objektiv erzwingen könnte, pädagogisch ist daran die Hoffnung auf die materiale Erfüllung der Professionsnorm: dass das Ethos so Praxis werden möge.

Aber die pädagogische Hoffnung ist trügerisch und die soziologische Unterstellung zweifelhaft. Oevermann ist so fixiert auf seinen negativen archimedischen Punkt (Schulzwang), dass er dessen Ausschließung umstandslos zum positiven Punkt der neuen Verhältnisse erklärt. Damit aber unterbietet er die Erfahrung mit der Schule. Diese wird mit so gesteigertem Aufwand als überraschende Einsicht dank empirischer Forschung theoretisiert, dass sich der Verdacht aufdrängt, hinter der Theorie stecke die vortheoretische Erfahrung des fatalen, irrationalen, unwürdigen, die Kinder geißelnden Schulzwangs. Aber diese lebensweltliche Erfahrung darf nicht zum ganzheitlichen Ausgangspunkt der Theorie werden. Sie wird auf den Aspekt der Profession fokussiert. Damit soll die zentrale Forderung fast schon Ausdruck wertfreier Wissenschaft werden: eben »logisch erzwungen!« Was wie eine Überraschung durch Forschung eingeführt wird, ist nicht allein aus Forschung erwachsene Theorie, sondern Folge der Fixierung auf einen strategischen Angriffspunkt, mit dem sowohl die Theorie als auch die Praxis erschüttert werden soll.

Unterbelichtet bleibt aber so die Erschließung der Ursachen für die Tatsache, wie es eine Profession schafft, das Professionalisierungsbedürftige unerledigt zu lassen: Es gibt keinen Zwang und auch keine Freiheit, als Lehrer die Bildung des Schülers zu betreiben und zu sichern.

## **Anmerkungen**

- 1 Dazu passt eine der zentralen, aber nicht entsprechend herausgehobenen Aspekte der Forderung nach Ganztagschule und Schulsozialarbeit. Beide dienen dazu, die Schüler von der Straße zu bekommen, wo sie Unheil anrichten.
- 2 Mit dieser Figur rechtfertigen heute aufgeklärte Schulmanager in den Verwaltungen die Verordnung des Zwangsmittels der »teilautonomen Schule«, die sich zukünftig u.a. auch die Schüler aussuchen können soll.